

# ***A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos***

Maura Penna

Universidade Estadual da Paraíba  
m\_penna@terra.com.br

**Resumo.** Este artigo apresenta a primeira parte do texto que serviu de base ao fórum de debates Políticas Públicas em Educação Musical, no XII Encontro Anual da ABEM. Analisamos detalhadamente as leis e os diversos termos normativos que tratam do ensino de arte – e especificamente de música – nas décadas de 1970 e 1990, apontando as continuidades e diferenças entre estes dois momentos históricos. Mostramos como, desde a Lei 5.692/71, não há dispositivos legais de alcance nacional específicos sobre o ensino de música na educação básica. Mesmo agora, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio, a música está subordinada ao campo mais amplo e múltiplo da arte como componente curricular, de forma que há apenas um espaço potencial para a música na escola. Assim, a realização efetiva desse potencial depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente na prática escolar, nos diversos espaços possíveis.

**Palavras-chave:** educação musical, legislação, ensino fundamental e médio

**Abstract.** This article presents the first part of the text that served as a basis for the forum on Public Policies on Music Education, during the 12<sup>nd</sup> Meeting of the Brazilian Association of Music Education (ABEM). The legal acts and diverse normative terms that concern the teaching of art – and specifically of music – in the 1970s and 90s were analyzed in detail, pointing out continuities and differences between these historical moments. The analysis shows that since the Law 5,692/1971 there are no specific legal devices of national reach for music teaching in education. Even now, with the National Curriculum for primary and secondary teaching, music is subordinated to the broad field of arts as a curriculum component, in such a way that there is just a potential space for music in school. Therefore, the effective accomplishment of that potentiality depends on countless factors, including the ways in which teachers concretely develop their pedagogical practices.

**Keywords:** music education, legal acts, primary and secondary teaching

## **Questões preliminares**

Ao abordar o tema “Políticas Públicas em Educação Musical”, proposto para um fórum de debates no XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – Florianópolis, outubro de 2003 – sentimos a necessidade de, primeiramente, compreender e explicitar o conceito de “política educacional”. Para tanto, recorremos ao já

clássico trabalho de Bárbara Freitag (1980), *Escola, Estado e Sociedade*.

Com base na concepção de Gramsci, que subdivide o Estado em duas esferas – a sociedade política e a sociedade civil –, Freitag (1980, p. 37, 41) adota uma concepção ampla de política educa-

cional, que nos parece bastante produtiva para a discussão e análise dessa temática. A sociedade política, onde se concentra o poder da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia), é o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, estando a seu cargo, portanto, a formulação da legislação educacional (e outros termos normativos), assim como a sua imposição e fiscalização. Já a sociedade civil – composta pelas associações ditas privadas, como igrejas, escolas, sindicatos, meios de comunicação, ONGs, etc. – é o campo onde se situa o sistema educacional, sendo nela, portanto, que as leis são implantadas e concretizadas.

Nos últimos anos, temos nos dedicado, junto ao Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a analisar as propostas para Arte – aí incluída a música – dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação fundamental e média,<sup>1</sup> desenvolvendo, paralelamente, pesquisas de campo sobre a situação do ensino de arte nas escolas públicas da Grande João Pessoa, nesses níveis escolares (cf. Penna, 2002a, 2002b). Temos, portanto, investigado a política educacional em sua dupla face – termos oficiais e seus efeitos nas escolas –, no tocante à educação básica, à qual restringiremos aqui a nossa discussão, devido não apenas aos limites deste trabalho, mas também por opção, por acreditarmos na importância da música nas escolas regulares de ensino fundamental e médio, que têm um maior alcance social.

Desenvolvemos nossa exposição e análise em duas partes, que correspondem a dois artigos articulados:<sup>2</sup>

*I – Analisando a Legislação e Termos Normativos*, objeto deste texto, que aborda os dispositivos oficiais que tratam do ensino de arte – e especificamente de música – nas décadas de 1970 e 1990, apontando as continuidades e diferenças entre esses dois momentos históricos;

*II – A Política Educacional na Prática Escolar*, discutindo a educação musical nas escolas e os desafios atuais, que será apresentado no próximo número desta revista.

## **A música e a implantação da Educação Artística**

Certamente, pesquisas sobre política educacional não se esgotam no estudo da legislação e da regulamentação que lhe é correlata, mas estas se revelam “um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável”, reflete contradições (Saviani, 1978, p. 193). Assim, debruçamo-nos sobre as leis e demais dispositivos oficiais de alcance nacional que tratam do ensino de arte, aí incluída a música.

A legislação educacional estabelece, há mais de 30 anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto, essa presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade. Para discutir a situação da música dentro desse quadro, analisaremos particularmente a Lei 5.692/71 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96 –, assim como diversos termos normativos que lhes são correlatos. Privilegiamos essas duas leis porque, em nossa área, elas são, muitas vezes, colocadas em oposição: a primeira sendo vista como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas, e a atual LDB como tendo resgatado o ensino de música. Apesar de alguns estudos interpretarem as duas leis de tal forma, em nossa análise não vemos distinção significativa entre elas, com relação à garantia da música na escola, como pretendemos deixar claro nesta discussão.

Vale ressaltar que precede às leis acima referidas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, promulgada em 1961 após longo processo de gestação, iniciado em 1946, em decorrência da Constituição estabelecida nesse mesmo ano. Essa LDB é a primeira lei de alcance nacional<sup>3</sup> que pretende abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar. Uma década depois, essa LDB de 1961 é alterada pela Lei 5.692/71, gerada sob o regime militar, que se dirige apenas ao ensino de 1º e 2º graus, articulando-se à

<sup>1</sup> Para uma análise dos Parâmetros para Arte no ensino fundamental, inclusive das propostas para cada modalidade específica, ver Penna (2001a). Quanto ao ensino médio, ver Penna (2003).

<sup>2</sup> Evitando-se uma versão condensada, optou-se pela publicação em duas partes – em números sucessivos da *Revista da Abem* –, com vistas a manter uma maior fidelidade ao texto que efetivamente serviu de base ao fórum de debates Políticas Públicas em Educação Musical, e que, como base e preparação para as discussões, foi antecipadamente divulgado no site do XII Encontro Anual da ABEM (Florianópolis, outubro de 2003).

<sup>3</sup> Antes dela, os termos legais que regulavam a educação tratavam sempre de uma modalidade ou nível de educação específico. É o caso, por exemplo, do conjunto de leis anterior à LDB de 1961: as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, estabelecidas através de diversos decretos-leis, no período de 1942 a 1946 (Romanelli, 1982, p. 154).

primeira LDB e alterando várias de suas determinações. Dessa forma, a “inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024 cede lugar a uma tendência tecnicista” na Lei 5.692 (Saviani, 1978, p. 187), tendência essa atenuada pelo caráter humanístico da Educação Artística,<sup>4</sup> cuja inclusão é estabelecida como obrigatória “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus” – ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde –, de acordo com seu artigo 7º. Assim, sob a designação de Educação Artística, o ensino de arte é contemplado no próprio corpo da lei, enquanto que, comparativamente, a definição das matérias do “núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional”, fica a cargo do Conselho Federal de Educação (Lei 5.692/71 – art. 4º).

No entanto, quais linguagens artísticas estão contempladas pelo componente curricular designado como Educação Artística? Isso não é definido com clareza pelo uso da expressão no texto da lei, expressão essa que, vale lembrar, já era empregada no projeto do canto orfeônico, nas décadas de 1930 e 1940.<sup>5</sup> Apenas aos poucos – através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar – vai sendo demarcado o campo da Educação Artística. Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, que estabelecem: a) a licenciatura de 1º grau – que capacita para o exercício profissional neste nível de ensino, também chamada de licenciatura curta, em função de sua duração –, que proporciona uma habilitação geral em Educação Artística; b) a licenciatura plena, que combina essa habilitação geral a habilitações específicas, “relacionadas com as grandes divisões da Arte” – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (nos termos do Parecer CFE nº 1.284/73).

Estas linguagens artísticas passam a ser vistas como integrantes do campo da Educação Artística, inclusive porque vários anos decorrem até que, em 1977, o CFE se pronuncie sobre a sua prática escolar, através do Parecer CFE nº 540/77.<sup>6</sup> Entre

outras linguagens artísticas, esse parecer menciona especificamente a música, comentando que os enfoques que lhe eram dados anteriormente – limitando-a à teoria musical ou ao canto coral – não atenderiam, isoladamente, “ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística”. Dessa forma, fica claro que, do ponto de vista dos preceitos normativos, o campo da Educação Artística engloba a música.

Vale ressaltar, nesse mesmo sentido, que entre 1977 e 1984, em plena vigência da Lei 5.692/71, trabalhamos com música – área para a qual prestamos concurso – no espaço da Educação Artística, na Fundação Educacional do Distrito Federal (a rede pública de Brasília e suas cidades-satélites). Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo produziu, em 1991, como resultado do “Movimento de Reorientação Curricular”, um documento destinado a dar uma visão da área de Educação Artística e “propor parâmetros para a construção de programas pelos educadores”, no qual a música é uma das linguagens que compõem a área, ao lado de teatro, artes visuais e dança (São Paulo, [1991]).

No entanto, a “habilitação geral em Educação Artística” – à qual se reduz a licenciatura curta e que integra a licenciatura plena, constituindo o currículo mínimo da parte comum do curso indicado pela Resolução CFE nº 23/73 – dirige-se a uma abordagem integrada das diversas linguagens artísticas (ou seja, um tratamento polivalente). Prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto para o 1º e 2º graus,<sup>7</sup> a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem.

No entanto, como mostra Fucks (1991, p. 124-126, 130-142), essa abordagem integrada das linguagens artísticas antecede à Lei 5.692/71, tendo sido proposta pelo “movimento chamado criatividade”, que surgiu no pós-guerra, articulado às mudanças estético-musicais desse período e às propostas da arte-educação,<sup>8</sup> dando ao ensino de música um “ca-

<sup>4</sup> Acerca de seu caráter humanístico, ver Barbosa ([s.d.], p. 110). No caso da referência à matéria escolar, grafamos “Arte” e “Educação Artística” com iniciais maiúsculas.

<sup>5</sup> O canto orfeônico tinha como objetivos, “segundo Villa-Lobos, desenvolver, em ordem de importância: 1º – a disciplina; 2º – o civismo e 3º – a educação artística” (Fucks, 1991, p. 120).

<sup>6</sup> O Parecer CFE nº 540/77 aborda “o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71” (Brasil, 1979, p. 192).

<sup>7</sup> De acordo com a Resolução CFE nº 23/73 (Brasil, 1982, p. 39-41) e o Parecer CFE nº 540/77, relativo à prática pedagógica, que diz claramente: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético.” E adiante: “A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente no 1º grau.” (Brasil, 1979, p. 196-197, grifo meu).

<sup>8</sup> As propostas da arte-educação, originadas na área de artes plásticas, enfatizavam a criatividade e a expressão pessoal como contribuição ao desenvolvimento global do indivíduo. No Brasil, um importante pólo difusor desse movimento foi a Escolinha de Arte do Brasil, fundada em 1948, sob influência direta do pensamento de Herbert Read (cf. Fucks, 1991, p. 125, 135; Pessi, 1990, p. 27-29).

ráter experimental". Com o enfraquecimento do projeto do canto orfeônico, que perde o contexto político que o sustentava com o fim do Estado Novo, a presença da música na escola regular de formação geral diminuía progressivamente, pois a maioria dos educadores musicais "abraçou a criatividade", inclusive em função de sua frágil formação.<sup>9</sup> Difundia-se, portanto, um enfoque polivalente, marcado pelo experimentalismo, que levava ao esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística. Desse modo, a Lei 5.692/71 vem oficializar a "pró-criatividade",<sup>10</sup> tendência que já dominava, de fato, a prática pedagógica escolar (Fucks, 1991, p. 159).

Paralelamente, o padrão tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, mantém-se sem maiores alterações em grande parte das escolas de música especializadas – bacharelados e conservatórios –, continuando a ser visto como o modelo de um ensino "sério" de música. No entanto, seus conteúdos e metodologias não são adequados para as escolas regulares, onde a música tem objetivos distintos da formação de instrumentistas (cf. Penna, 1995). Persiste, portanto, o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas públicas de educação básica, que se encontram em fase de expansão, passando a atender a grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino.

Nesse sentido, não podemos esquecer que a Lei 5.692/71 é a primeira a estabelecer, em seu artigo 44, o dever do Estado com o oferecimento público e gratuito do ensino por 8 anos (por todo o 1º grau, atual ensino fundamental). Expressa-se assim, no texto da lei, uma mudança na concepção de educação, em função dos interesses políticos e econômicos dominantes nesse momento histórico, em que o país se encontra sob governo militar e diante do chamado "milagre econômico":

Se no Brasil era concebida até então como um bem de consumo de luxo, ao qual somente uma minoria tinha acesso fácil, a educação precisa ser consumida por todos para que se torne um **capital** que, devidamente investido, produzirá **lucro** social e individual. O Estado brasileiro, que se torna o mediador do processo de internacionalização do mercado interno, passa a investir em educação assumindo parte dos gastos da qualificação do trabalhador em benefício das empresas privadas nacionais e multinacionais. (Freitag, 1980, p. 107, grifo da autora).

Nesse quadro, a Lei 5.692/71 acarreta uma progressiva expansão da rede pública e das oportunidades físicas de acesso à escola, embora, do ponto de vista pedagógico, possa ser questionada a qualidade do ensino e, por conseguinte, da formação.<sup>11</sup> Contudo, consideramos que, pelo menos potencialmente, o espaço curricular da Educação Artística – também aberto ao ensino de música – configura um espaço de maior alcance social (e portanto mais democrático), em comparação tanto com as escolas de música especializadas, quanto com a capacidade dos sistemas públicos anteriores em atender à demanda social por educação. Mas esse espaço é também aberto, na verdade, a qualquer uma das linguagens artísticas, ou mesmo a todas elas, num enfoque polivalente. E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. Vale lembrar que inúmeros livros didáticos de Educação Artística, publicados nas décadas de 1970 e 1980, apresentam atividades nas várias linguagens – artes plásticas, desenho, música e artes cênicas –, embora com predominância das artes plásticas. Além disso, é essa a área em que a maior parte dos cursos – e conseqüentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje, como veremos adiante.

### **Década de 1990: nova legislação**

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte. Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação "educação artística", em prol de "ensino de arte" – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas, etc. Isto se reflete na nova LDB – Lei 9.394, homologada em 1996, após um longo processo de elaboração –, que também dispensa aquela expressão.

Cabe aqui um breve parêntese, para contextualizar historicamente esse momento de criação de

<sup>9</sup> No artigo A Dupla Dimensão da Política Educacional e a Música na Escola: II – a Política Educacional na Prática Escolar, a ser publicado no próximo número desta revista, discutiremos mais profundamente o projeto do canto orfeônico e os problemas na formação do professor.

<sup>10</sup> "[...] o que chamamos de pró-criatividade se constitui numa prática polivalente, geralmente caracterizada pelo 'laissez-faire' e que se realiza intercaladamente ou simultaneamente ao canto cívico-escolar." (Fucks, 1991, p. 60).

<sup>11</sup> A esse respeito, ver, entre outros, Cunha (1985, p. 57).

uma nova legislação para a educação brasileira. Desde meados da década de 1980, vêm sendo adotadas medidas governamentais que visam a adequação do sistema educacional do país às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam o mundo contemporâneo, e que se expressam nos processos de reorganização da estrutura produtiva e de internacionalização da economia. Diante das exigências colocadas por essa reestruturação global, intensificam-se, a partir da segunda metade da década de 1990, as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, seguindo recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e em função de compromissos assumidos pelo governo brasileiro – especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990) –, que resultaram na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003 (Fonsêca, 2001, p. 15-19).

Nesse contexto, como mostra Saviani (1998), o processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – na verdade a nossa segunda LDB – inicia-se em dezembro de 1988, quando é apresentado o primeiro projeto à Câmara dos Deputados, projeto esse que contava, na sua elaboração, com a participação de diversas entidades representativas da área de educação. Essas entidades, organizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, acompanham e participam das várias versões que esse projeto vai ganhando, até que, em 1992, já em sua fase final, ele é suplantado e esvaziado pelo projeto que surge no Senado, apresentado por Darcy Ribeiro. Neste novo projeto, as “incoerências se expressam, basicamente, na coexistência entre propostas avançadas, via de regra, transpostas do projeto da Câmara, e medidas que constituem verdadeiro retrocesso como a redução do ensino fundamental obrigatório”, entre outras. No entanto, é o projeto do Senado que é encampado pelo governo, na medida em que expressa os seus interesses de caráter neoliberal, sendo que a sua segunda versão constitui a base do texto da lei final-

mente aprovada e promulgada em dezembro de 1996 – um “texto inócuo e genérico”, nos termos de Saviani (1998, p. 197-199).<sup>12</sup>

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.

Nesse sentido, algumas especificações a respeito vão ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ensinos fundamental e médio (Brasil, 1997a, 1998a, 1999), documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que, embora não tenham formalmente um caráter obrigatório,<sup>13</sup> configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica, e têm sido utilizados pelo MEC como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos. Os PCN para o ensino fundamental subdividem-se em dois conjuntos de documentos – um para os 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries), outro para os 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries) –, publicados em 1997 e 1998, respectivamente, com volumes dedicados às áreas de conhecimento – dentre elas Arte – e aos temas transversais que compõem a estrutura curricular. Nos dois documentos para a área de Arte, são propostas quatro modalidades artísticas – artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), **música**, teatro e dança (demarcada em sua especificidade) –, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de **quais** linguagens artísticas, **quando** e **como** trabalhá-las na sala de aula (cf. Penna, 2001b).

Na educação média, o currículo abarca uma base nacional comum e uma parte diversificada, sendo Arte uma **disciplina potencial**<sup>14</sup> da área “Lingua-

<sup>12</sup> Pelas razões expostas, consideramos inadequado e injusto denominar a atual LDB (Lei 9.293/96) de Lei Darcy Ribeiro, ou apontá-lo como seu “idealizador” (cf., p. ex., Lima, 2000, p. 42), pois equivale a desconsiderar todo o processo anterior de construção do projeto da Câmara, muito mais democrático, assim como a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esta LDB é, portanto, fruto de um longo processo, com contradições e disputas internas, e não apenas obra de uma pessoa.

<sup>13</sup> Segundo o Parecer CNE/CEB nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), “os PCN [para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental] resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas” (grifo meu). Os volumes posteriores dos PCN não foram mais submetidos à apreciação do CNE.

<sup>14</sup> Atenção à fragilidade da concepção de “disciplina potencial”: “O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 [que estabelece as Diretrizes Curriculares para o ensino médio] são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos.” (Brasil, 1999, p. 32, grifo meu).

gens, Códigos e suas Tecnologias”, que integra a base comum. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino (Brasil, 1999) são bem mais sucintos e genéricos que os documentos para o ensino fundamental; o texto sobre Arte (como o de qualquer outra disciplina) não é muito extenso, além de que não inclui uma proposta específica para cada linguagem artística. Pretendendo uma progressão no processo pedagógico ao longo da trajetória escolar do aluno, o ensino médio deve dar “continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em **música, artes visuais, dança e teatro**, ampliando saberes para outras manifestações, como as **artes audiovisuais**” (Brasil, 1999, p. 169, grifo no original). Dessa forma, a proposta para o ensino médio mantém a multiplicidade interna da área, levando-a ainda mais adiante – com a referência às artes audiovisuais –, mas tampouco explicita como tornar viável a sua concretização na prática escolar cotidiana.

Tanto no ensino fundamental quanto no médio, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. Diante das condições de nosso sistema de ensino, seria irrealista pretender vincular cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado. No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e os critérios financeiros de contratação – situação similar à que a prática da Educação Artística enfrentava, em muitos espaços, quando da vigência da Lei 5.692/71.

A isso tudo se soma a falta de clareza acerca da formação do professor de Arte, cuja qualificação não é indicada com precisão, quer na LDB quer nos diversos Parâmetros, o que é uma questão importante, na medida em que define o seu domínio dos conhecimentos artísticos: sua formação é específica em uma linguagem, ou mantém-se a visão geral das várias modalidades? Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação na área de arte estabelecem a licenciatura em cada linguagem, como veremos adiante. Mas quem trabalha com arte nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil? Em relação a esses níveis de ensino, o problema é ainda mais sério, pois neles não costuma atuar o professor licencia-

do, e o ensino de arte normalmente fica a cargo do professor de classe. Como já vimos, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte para as 1ª à 4ª séries trazem propostas para artes visuais, música, teatro e dança, enquanto, por outro lado, poucos cursos superiores de Pedagogia contemplam, em seu currículo, alguma(s) destas linguagens artísticas.

Na educação infantil – que, de acordo com a atual LDB, constitui a etapa inicial da educação básica –, o problema até mesmo se agrava, já que neste nível muitas vezes não há uma perspectiva propriamente educativa adequada para cada faixa etária, o que resulta num descuido com a formação profissional do educador, principalmente nas creches. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que ainda são dominantes tanto a “tradição assistencialista das creches” quanto a “marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas” (Brasil, 1998c, Carta do Ministro). Vale lembrar que este documento de orientação pedagógica para a educação infantil, também sem caráter obrigatório, traz com destaque, em seu volume denominado *Conhecimento de Mundo*, uma proposta bastante detalhada para música (Brasil, 1998d, p. 45-81). Há estudiosos, contudo, que consideram que, em alguns pontos, essa proposta reflete “uma visão romântica e uma concepção idílica de educação musical” (Souza, 1998, p. 133). De qualquer forma, tudo indica que a proposta curricular e pedagógica desse referencial é uma idealização muito distante da realidade atual, e somente em poucas e privilegiadas escolas deste país encontraremos um professor graduado na área específica de música atuando nesse nível escolar, especialmente na rede pública. Quanto à educação infantil, portanto, existe uma proposta específica para música – sem subordiná-la à área de Arte – apresentada no Referencial Curricular Nacional; no entanto, pela não obrigatoriedade desse documento e pelo percurso histórico desse nível de ensino, acreditamos improvável a sua concretização em termos mais amplos.

Pelo exposto, quanto à flexibilidade e multiplicidade interna dos PCN para Arte no ensino fundamental e médio, é possível uma leitura polivalente da proposta das quatro diferentes modalidades artísticas como integrantes da área. Com isso, seria exigida do professor uma polivalência ainda mais ampla e inconsistente que aquela promovida pela Educação Artística, e já tão criticada. A falta de uma definição clara da qualificação exigida do professor para que possa assumir o trabalho pedagógico no campo da arte, como acima discutido, pode favorecer essa leitura, como também a tendência de as provas de concursos públicos para professor de Arte – como

anteriormente para Educação Artística – serem elaboradas nesse formato, abordando as diversas linguagens. Além disso, pelo fato de a contratação de professores estar muitas vezes sujeita à relação custo/benefício, é improvável encontrar vários professores de Arte, com formações específicas, atuando em uma mesma turma. Uma interpretação das indicações dos vários Parâmetros como uma prática polivalente, contudo, está na contramão do próprio percurso da área de ensino de arte, que tem apontado para o resgate dos conteúdos próprios de cada linguagem, e, por conseguinte, também na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação nas diversas áreas artísticas, elaboradas pelas Comissões de Especialistas em Ensino em cada uma das linguagens. É significativo o fato de que, inicialmente, a equipe formada pela Secretaria de Educação Superior do MEC para a elaboração dessas diretrizes era mais abrangente – Comissão de Especialistas em Ensino de Artes/CEEARTES –, tendo depois se subdividido em diversas comissões, conforme sua especificidade, dentre elas a de música.

Paralelamente a essa possível leitura polivalente das propostas para a prática pedagógica em Arte nos ensinos fundamental e médio, cabe lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 04, de 1999 (Brasil, 2000) – prevêem a sua organização em áreas profissionais, dentre elas a de Artes (artigo 5º). Nesta, a multiplicidade interna do campo artístico persiste, o que é claro pela proposição, como uma das “competências profissionais gerais do técnico da área”, de: “Identificar e aplicar, articuladamente, os componentes básicos das linguagens sonora, cênica e plástica”. Ao lado dessas competências gerais, são previstas, ainda, “competências específicas para cada habilitação”, a serem definidas pela escola (anexas à Resolução CNE/CEB nº 04/99), numa estrutura que, articulando uma abordagem geral (polivalente) a outra específica, mantém alguma proximidade com o currículo mínimo da licenciatura em Educação Artística (Resolução CFE nº 23/73). Aprovadas pela Câmara de Educação Básica do CNE, essas Diretrizes para a Educação Profissional de Nível Técnico interligam-se àquelas dos demais níveis da educação básica, assim como aos documentos que orien-

tam a estruturação curricular (Parâmetros e Referenciais), ajudando a reafirmar a possibilidade de uma leitura polivalente dos Parâmetros para Arte no ensino fundamental e médio.

### Continuidades e diferenças

Por tudo que foi discutido a respeito dos diversos termos legais e normativos de alcance nacional, fica claro que, por um lado, a atual LDB refere-se à arte de forma imprecisa, ao mesmo tempo em que os Parâmetros para os ensinos fundamental e médio estabelecem um **espaço potencial** para a música como parte do conteúdo curricular “Arte”, sem contudo garantir a sua **efetiva presença** na prática escolar, que depende, fundamentalmente, das decisões pedagógicas de cada escola. Assim, quanto a uma garantia real da presença do ensino de música na educação básica, através de alguma norma oficial que indique especificamente a sua obrigatoriedade em todo o país, a situação atual não apresenta mudanças expressivas em relação à Educação Artística: a música, como conteúdo curricular, continua subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes. Entre a Educação Artística e a atual Arte, as diferenças mais significativas, nos vários Parâmetros, não envolvem diretamente a música, mas dizem respeito à maior abrangência, em relação às artes plásticas, das artes visuais e audiovisuais, e ainda à demarcação da dança como modalidade específica,<sup>15</sup> aspectos que não nos cabe aqui discutir mais longamente.

No que concerne ao campo próprio da música, a maior diferença entre esses dois momentos históricos encontra-se nas indicações para a formação do professor: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, ao determinar uma formação de caráter específico, indicam a transformação das licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em música) em licenciaturas em música. Embora essas diretrizes já venham sendo divulgadas há vários anos, servindo como base para a criação ou reformulação curricular de muitos cursos, o processo de sua oficialização – na forma de resolução do Conselho Nacional de Educação – ainda se encontra, no presente momento, inconcluso.<sup>16</sup> Sua influência, assim, não é ainda tão ampla, não sendo possível detectar, em muitos con-

<sup>15</sup> Na prática escolar, a dança é muitas vezes trabalhada pelo professor de Educação Física, integrando também os Parâmetros para esta área.

<sup>16</sup> Conforme consulta, em 25/01/2004, aos sites do Conselho Nacional de Educação ([www.mec.gov.br/cne/diretrizes.shtml#Musica](http://www.mec.gov.br/cne/diretrizes.shtml#Musica)) e da Secretaria de Educação Superior ([www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtml](http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtml)), a resolução que “aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música” ainda não foi numerada e nem publicada – procedimentos que configuram a conclusão do processo de sua formalização –, embora já tenha sido objeto do Parecer CNE/CES nº 0146/2002, aprovado em 03/04/2002, e do Parecer CNE/CES nº 0195/2003, aprovado em 05/08/2003.

textos, efeitos expressivos quer sobre o ensino de música na prática escolar na educação básica, quer sobre os critérios de contratação de professores, ou mesmo sobre a estrutura de alguns cursos.

Outra diferença relevante está na função atribuída à arte na educação e à concepção de ensino de arte, que tem reflexos sobre o ensino de música. Como foi visto, a implantação da Educação Artística articula-se à ampla difusão das propostas da arte-educação, que enfatizam a expressão pessoal, a liberdade criativa e a revelação de emoções. Nesse quadro,

Propostas de atividades com certos materiais [...], por exemplo, são encaradas como uma oportunidade para a atividade criativa e expressiva, não tendo por objetivo o domínio técnico de um fazer artístico em si, nem tampouco o manuseio consciente de princípios de organização das linguagens artísticas. (Penna, 1999, p. 60).

Por sua vez, é bastante distinta a concepção de ensino das artes expressa nos diversos Parâmetros Curriculares Nacionais – mais claramente nos documentos para o ensino fundamental e especialmente para 5ª à 8ª séries –, enfocando os conhecimentos próprios da arte e a sua abordagem através do fazer, apreciar e refletir, como eixos norteadores do processo de ensino e aprendizagem (cf. Penna, 2001b). Apesar de não apresentarem o mesmo grau de elaboração e detalhamento, a proposta para Arte dos Parâmetros para o ensino médio mantém basicamente o mesmo direcionamento. Como já mencionado, todos esses documentos curriculares englobam, em Arte, diversas linguagens artísticas, dentre elas a música. Quanto a esta, os vários Parâmetros revelam uma concepção de música bastante aberta, que abarca a diversidade de manifestações musicais, em todos os campos de produção (erudito, popular, da mídia), apontando para a integração da vivência musical do aluno no processo pedagógico, que tem como objetivo último ampliá-la – em alcance e qualidade. Destacamos, por outro lado, o caráter ambicioso – pela abrangência e profundidade dos conteúdos – da proposta para música nas 5ª à 8ª séries do ensino fundamental.<sup>17</sup> No entanto, como em relação às demais linguagens artísticas, os conteúdos musicais propostos estão submetidos à grande flexibilidade dos Parâmetros: “Os conteúdos podem ser trabalhados **em qualquer ordem**, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe” (Brasil, 1998a, p. 49; 1997a, p. 56, grifo meu).

Assim, os vários Parâmetros Curriculares Nacionais especificam o que é idealizado ou desejável para o ensino de música, mas nem eles nem a LDB garantem a sua presença na escola. Certamente, em relação à música na educação básica, é importante a existência desses termos normativos federais, que, embora não tenham caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a ação pedagógica, propondo-lhe uma linha básica. As indicações desses documentos revelam um direcionamento distinto daquele das escolas especializadas, voltadas para a formação de instrumentistas, apontando que é outra a função da música na escola regular. Suas propostas, apesar de passíveis de questionamentos, podem servir de base para a reflexão e discussão da prática escolar em música, o que sem dúvida é produtivo e necessário para o aprimoramento e a expansão da área de educação musical.

Nesse contexto, as definições necessárias à prática escolar em Arte – inclusive em relação à música, como uma de suas várias linguagens – ficam transferidas para outros níveis, como previsto nos volumes introdutórios dos Parâmetros para os diversos ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998b, p. 51-52; 1997b, p. 36-38), que apontam que esses documentos devem ser utilizados progressivamente para subsidiar: 1º) as próprias ações do MEC para o ensino fundamental; 2º) as revisões ou adaptações curriculares desenvolvidas pelas secretarias de educação, no âmbito dos estados e municípios; 3º) a elaboração do projeto educativo (proposta pedagógica) de cada escola, construído num processo dinâmico de discussão, envolvendo toda a equipe; 4º) a realização da proposta curricular na sala de aula, pelo professor.

Sendo assim, os termos legais e normativos federais, de alcance nacional, podem se articular a determinações em nível estadual ou municipal, onde poderia ser estabelecida, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de música – em sua especificidade e com espaço curricular próprio – na rede de ensino correspondente. Há, ainda, um espaço de decisão que cabe à própria escola, pois, seguindo princípios de flexibilidade e autonomia, a LDB delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Lei 9.394/96, art. 12), o que é reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio.<sup>18</sup> Cada escola pode e

<sup>17</sup> Para uma análise das propostas dos PCN para música no ensino fundamental e sua viabilidade, ver Penna (2001c).

<sup>18</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 02/98, e portanto no ano posterior à publicação dos Parâmetros para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1997a). Já os Parâmetros para o ensino médio estão intimamente ligados às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 03/98.



deve, portanto, decidir como utilizar os recursos humanos e materiais disponíveis, de modo a atender às necessidades específicas de seu alunado. Se construída de forma participativa e compromissada – e não apenas burocrática –, a proposta pedagógica pode ser o espaço ideal para definir o melhor modo de encaminhar o trabalho de arte, o que leva a projetos curriculares para Arte diferenciados de escola a escola, que podem – ou não – incluir um trabalho específico de música.

Ao longo deste texto, procuramos analisar as leis e termos normativos que dispõem sobre o ensino de arte e de música, explicitando os seus significados sociais e históricos. Entretanto, é importante ter consciência de que esses dispositivos regulamentadores não são dotados de uma “virtude intrínseca” capaz de realizar mudanças na organização e na prática escolar (Saviani, 1978, p. 193). Nesse sentido, não cabe esperar que essas – ou outras normas que possam ser propostas – gerem automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana. Por outro lado, no entanto, podem ser utilizadas para respaldar ações promotoras de mudanças, se formos capazes de conhecê-las e analisá-las, para

delas nos reapropriar. Expressivo é o caso, relatado em boletim da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical, 2002, p. 1), em que a mobilização dos educadores musicais conseguiu a revisão do programa do concurso público para Artes da rede estadual do Pará, em 2002, que passou a incluir conteúdos de música, anteriormente não contemplados.

Como vimos, desde a década de 1970, se não há garantias formais para o ensino de música (em sua especificidade) na educação básica, a música integra, potencialmente, o campo da arte, como componente curricular. Assim, a realização efetiva desse potencial depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente na prática escolar, nos múltiplos espaços possíveis. Para uma análise profunda da política educacional, cabe, portanto, articular a letra da lei a uma outra dimensão: o modo como as normas são incorporadas pela sociedade civil, refletindo-se na prática escolar.<sup>19</sup> Pois, como já indicado, a legislação constitui uma “mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável”, havendo a probabilidade de contradições e defasagens entre elas (Saviani, 1978, p. 193).

## Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo da ABEM*, Porto Alegre, ano 5, n. 16, p. 1, ago. 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, [s.d.].
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Inclui Lei 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. João Pessoa: Conselho Estadual de Educação, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. *Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres*. Brasília, 1979. Inclui Lei 4.024/61, Lei 5.692/71 e Parecer CFE nº 540/77.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Educação artística: leis e pareceres*. Brasília, 1982. Inclui Resolução CFE nº 23/73.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997a. v. 6: Arte
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997b. v. 1: Introdução.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª à 8ª séries): arte*. Brasília, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª à 8ª séries): introdução*. Brasília, 1998b.
- \_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998c. v. 1: Introdução.
- \_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998d. v. 3: Conhecimento de mundo.
- CUNHA, Luiz Antônio. Roda-viva. In: CUNHA, Luiz Antônio; GOÉS, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 35-94.
- FONSÊCA, Fábio do Nascimento. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 15-30.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 5. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

<sup>19</sup> No próximo número desta revista, o artigo A Dupla Dimensão da Política Educacional e a Música na Escola: II – a Política Educacional na Prática Escolar dará continuidade a essa discussão.

- FUCKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- LIMA, Sonia Albano. A educação profissional de música frente à LDB nº 9.394/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 39-43, set. 2000.
- PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária, 1995. p. 129-140.
- \_\_\_\_\_. Ensino de arte: um momento de transição. *Pro-Prosições: revista da Faculdade de Educação – Unicamp*, Campinas, v. 10, n. 3, p. 57-66, nov. 1999.
- PENNA, Maura (Coord.) *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001a. (Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>).
- \_\_\_\_\_. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001b. p. 31-55.
- \_\_\_\_\_. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001c. p. 113-134.
- \_\_\_\_\_. *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. Relatório de pesquisa. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002a.
- \_\_\_\_\_. *A arte no ensino médio nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. Relatório de pesquisa. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002b.
- \_\_\_\_\_. A proposta para arte dos PCNEM: uma análise crítica. In: PENNA, Maura (Coord.). *O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003. p. 37-55.
- PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. *Questionando a livre-expressão*. Florianópolis: FCC, 1990.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Educação artística: visão da área*. São Paulo, [1991]. Mimeografado.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 174-194.
- \_\_\_\_\_. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998. Inclui Lei 9.394/96.
- SOUZA, Jusamara. Educação musical como prática social e cidadania. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília. *Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. Anais...* Brasília: [s.n.], 1998. p. 129-136.

Recebido em 29/01/2004

Aprovado em 09/02/2004